

ARTIGOS

Enfrentando desafios da formação docente na pós-graduação: descrição de uma experiência

Thalita Marcolan Valverde

Albená Nunes da Silva

Denise Alves Perez

Gabriel Henrique Campolina-Silva,

Zulmira Medeiros

Cleida Aparecida Oliveira

RESUMO:

Este artigo apresenta descrição e análise da prática pedagógica, buscando trazer contribuições ao enfrentamento do desafio da formação docente para o ensino superior. O texto dialoga com elementos acerca da formação docente e com diretrizes da legislação em torno dessa temática, como forma de contextualizar a discussão. No relato da experiência, compartilha-se com o leitor todo o processo de concepção, desenvolvimento, aplicação e avaliação de uma disciplina de Estágio Didático de um programa de pós-graduação da área biológica na Universidade Federal de Minas Gerais. As conclusões demonstram que é necessário e possível a formação pedagógica em cursos de mestrado e doutorado, aliando as atividades práticas inerentes ao estágio docente em turmas de graduação, com discussões e reflexões teórico-práticas sobre a docência. Esse formato traz benefícios tanto para os alunos da pós-graduação, futuros docentes, quanto para os alunos da graduação.

PALAVRAS-CHAVE:

Pós-graduação; Formação de professores; Estágio de docência; Educação superior.

**MANAGING CHALLENGES OF TEACHER TRAINING AT GRADUATE LEVEL:
DESCRIPTION OF AN EXPERIENCE****ABSTRACT:**

This manuscript presents description and analysis of the pedagogical practice, illustrating the challenges of preparing teacher for higher education. The text dialogues with elements concerning teacher training and the guidelines of legislation related to these themes, as a way to contextualize the discussion. Specifically, this description shares with the reader the entire process of design, development, implementation and evaluation of the discipline Supervised Teaching Practice, at a graduate program of the biological area at the Federal University of Minas Gerais, Brazil. The findings show that the pedagogical training is both necessary and possible in all graduate level courses, combining the practical activities inherent to the teaching stage in undergraduate classes, with theoretical-practical discussions and reflections on teaching. That way brings benefits for the graduate students and future teachers as well as the undergraduate students.

KEYWORDS: Graduate education; Teacher training; Supervised teaching practice; Higher education.

INTRODUÇÃO

A formação docente para o ensino superior no Brasil é um tema complexo, que traz importantes reflexões sobre o papel da pós-graduação *stricto sensu*, um ambiente no qual muitas vezes a produção científica facilmente subjuga o aspecto pedagógico.

Para esse nível de ensino prevaleceu durante muitos anos (e ainda está presente) a ideia de que para ser um bom professor basta ser bom conhecedor do conteúdo a ser ensinado, tomando-se o domínio de conhecimentos e as experiências profissionais como requisitos únicos para o exercício da docência na universidade. Tais concepções vêm sendo contestadas e desconstruídas por muitos autores (AZEVEDO e CUNHA, 2014; CUNHA, 2014; GIL, 2007; MASETTO, 2003; PIMENTA e ANASTASIOU, 2014; VEIGA et al. 2008; VEIGA, 2011, 2014; entre outros), no intuito de se buscar o reconhecimento e a valorização da formação pedagógica para o ensino superior. Dentre as iniciativas de formação pedagógica existentes, questionam-se, ainda, aquelas distanciadas da prática, principalmente quando se trata da formação inicial, normalmente ofertadas por meio de disciplinas/cursos de pós-graduação *lato sensu* ou disciplinas de pós-graduação *stricto sensu*.

A experiência aqui relatada traz as motivações e resultados do Programa de Pós-Graduação (PPG) em Biologia Celular, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), ao estabelecer uma estrutura de estágio didático que permite aos alunos uma formação gradual e sequenciada para a docência, visando o aprimoramento gradativo do aprendizado, aliado à formação didático-pedagógica paralela à experiência em sala de aula.

Em um primeiro momento do texto, apresenta-se um panorama teórico com discussões que abordam a docência no ensino superior e a formação de professores para esse campo na atualidade. Em seguida, relata-se a experiência propriamente dita, buscando-se permear as descrições com algumas reflexões, num diálogo com os autores que têm se dedicado aos estudos na área. As considerações finais trazem o bojo de aprendizados e conclusões que a prática e o estudo sobre ela possibilitaram.

SOBRE A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Os estudos e pesquisas sobre o fazer docente no ensino superior são relativamente recentes e se caracterizam como um campo em construção, que se origina nos processos avaliativos implementados na década de 1990 (VEIGA, 2011). Para essa autora, a concepção de docência como transmissão de saberes científicos existentes deixa de lado a importância da formação pedagógica. Trata-se de uma concepção reducionista, que limita o papel do docente à simples verbalização de conteúdos, e que não considera a complexidade da relação pedagógica entre professor e estudantes na sala de aula da universidade.

Provavelmente, isso se deve ao fato de que a realidade brasileira seja influenciada por políticas internacionais de valorização da produtividade científica, que privilegiam “os conhecimentos do campo científico matricial do professor, naturalizando a docência como se ela decorresse da apropriação da matéria de ensino” (AZEVEDO e CUNHA, 2014, p. 99).

Para Cunha (2014), essa crença de que a detenção do conhecimento científico específico é suficiente ao sujeito para exercer a docência naquela área deve-se ao “baixo estatuto epistemológico do conhecimento pedagógico” (p. 797), o que, no caso do ensino superior se evidencia pela ausência de valorização da docência como um saber profissional.

Como dito, essas ideias ainda ecoam em alguns contextos. Em uma pesquisa recente sobre os saberes que fundamentam a prática docente de professores iniciantes no ensino superior, Conceição e Nunes (2015) concluem que os saberes da experiência são os principais norteadores dos demais saberes que sustentam o fazer docente. Assim, a partir do conhecimento do conteúdo, os demais saberes, como aqueles referentes às relações entre professor e aluno, à prática docente e aqueles adquiridos nas relações constituídas na instituição, todos são (re) elaborados com a experiência profissional. Nota-se que para os sujeitos dessa pesquisa, o professor se constitui na prática, não sendo atribuído significado à formação inicial e/ou continuada em torno dos saberes pedagógicos formais, o que se justifica, segundo as autoras, pela falta de fundamentação teórica acerca da formação docente.

A realidade acadêmica ainda mostra professores assumindo salas de aulas no ensino superior tendo cursado bacharelado, mestrado e doutorado e, em nenhuma dessas etapas do processo de formação, ter sido oferecido a eles o necessário e adequado contato com conteúdos pedagógicos. Esses professores acabam pautando-se nos exemplos que tiveram de seus professores, daí extraindo exemplos que querem seguir e outros que preferem evitar. Eles aprendem o seu ofício como as gerações passadas aprendiam: fazendo. Não receberam formação pedagógica e ao longo de sua vida profissional não tiveram muitas oportunidades de participar de cursos e eventos sobre metodologias de ensino na universidade. A competência pedagógica fica a cargo das habilidades naturais e dos interesses de cada professor (GIL, 2007).

Para Masetto (2003), os motivos para tais concepções e práticas são principalmente o modelo de ensino superior implementado no Brasil, o modelo francês-napoleônico, que prioriza na graduação a formação profissional, e a crença de que 'quem sabe, automaticamente sabe ensinar'. Gil (2007) acrescenta a esses motivos o pensamento equivocado de que, por serem adultos, os alunos na universidade não necessitam de metodologias pedagógicas para apoiar a aprendizagem, bastando ter bons professores que lhes transmitam os conteúdos e lhes resolvam as dúvidas. Bons professores, nesse caso, seriam os bons pesquisadores, formados nos programas de pós-graduação. E a educação, nessa concepção, fica reduzida ao processo de transmissão.

Nesse sentido, o fazer docente foi e ainda é visto com simplismo, desqualificando esse ofício sem saberes formais e para o qual não se exige a preparação específica. Como confirma e sintetiza Amaral (2012), ainda acredita-se que basta conhecer o conteúdo, ter talento, ter bom senso, seguir a intuição e, com a prática, adquirir experiência.

Felizmente, há algumas décadas tais concepções e práticas vêm sendo questionadas por estudiosos, professores, alunos e instituições. Aqueles que se dedicam a compreender os objetivos do ensino superior e os papéis desempenhados pelos discentes e pelos docentes nos processos de ensino e aprendizagem, não compartilham das crenças descritas nos parágrafos anteriores.

Só recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar de que o seu papel de docente no ensino superior, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda apenas o exercício de uma profissão. Exige tudo isso e competência pedagógica, pois ele é um educador (MASETTO, 2003, p. 13).

Nossa legislação também caminha nessa direção, embora a passos bem discretos. O sistema educacional brasileiro se organiza nos níveis básico e superior, ambos regulamentados pelo Ministério da Educação (MEC) por meio da Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (BRASIL, 1996). Com relação à educação básica, a LDB estabelece a necessidade de prática de ensino por um longo período, para que o docente esteja apto a exercer a docência.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas (BRASIL, 1996).

No entanto, para a educação superior, a exigência de formação didático-pedagógica não está explícita (OLIVEIRA et al., 2012). A LDB, nesse caso, apenas preconiza a titulação dos docentes como mestres e doutores, de forma que recaí sobre a pós-graduação a responsabilidade dessa formação.

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado (BRASIL, 1996).

Veiga *et al.* (2008) destacam ainda a diferença entre os termos utilizados na legislação. Para a educação básica, usa-se a palavra “formação”, enquanto para o magistério superior, usa-se a palavra “preparação”. Isso, na visão das autoras, trata-se de uma forma de reduzir a formação à preparação.

O atual Plano Nacional de Educação - 2014 a 2024 (BRASIL, 2014) também reafirma em duas de suas metas a necessidade de qualificação docente para educação básica, mas não aborda qualificação para o ensino superior.

Meta 15 - garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16 - formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014).

É fato que o núcleo da pós-graduação *stricto sensu* é a pesquisa, que é um dos pilares de sustentação das universidades. Pressupõe-se que a pesquisa não apenas proporciona a oportunidade de aprofundamento de um conhecimento específico, mas a produção de novos conhecimentos, associado ao desenvolvimento de senso crítico e capacidade de reflexão, elementos esses que, se bem aplicados, podem constituir estratégia pedagógica para o ensino (ASSIS e BONIFÁCIO, 2011).

Não obstante, a formação docente é um processo complexo, que demanda tempo e muito investimento pessoal para ser constituído. De forma que não é incomum que a pós-graduação forme professores de inquestionável competência científica, mas sem garantia de desempenho didático-pedagógico eficaz. Talvez não por acaso é que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão do MEC responsável por determinar as regras de expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, desde 1999/2000, considera estágio didático como parte integrante da formação dos pós-graduandos, visando sua qualificação docente, sendo esse um requisito para a percepção de bolsa de estudo dessa agência.

REPENSANDO O ESTÁGIO DE DOCÊNCIA

A formação inicial de professores para o ensino superior acontece, por vezes, por meio de disciplinas de didática, ofertadas a mestrandos e doutorandos. Esse campo de ensino nasceu demarcado por uma visão prescritiva, onde os futuros professores poderiam aprender os métodos e técnicas de ensino mais adequados, o que ainda é a expectativa de muitos.

Pimenta e Anastasiou (2014) caracterizam essa perspectiva como reducionista, onde “o pedagógico diz respeito apenas ao metodológico, aos procedimentos” (p. 65). Para as autoras, além de ocupar-se de tais aspectos, a didática tem um significado mais amplo, “ela é uma ciência sobre a atividade transformadora da realidade educativa, atividade que é teórico-prática” (p. 66). Desse modo, as autoras apontam para uma dependência entre a teoria e a prática, considerando que o conhecimento pedagógico fundamenta a prática ao mesmo tempo em que é significado por ela.

Veiga et al. (2008) realizaram estudo e análise em contextos de formação de professores para o ensino superior, a saber, uma disciplina de Metodologia do Ensino Superior ofertada a mestrandos e doutorandos em uma universidade pública e uma pós-graduação lato sensu em Docência Universitária, em uma instituição privada. Nos dois contextos, o estágio docente não estava previsto como componente da disciplina ou do curso, o que foi apontado como uma limitação pelos alunos, que demonstraram sentir falta de vivenciar a prática do que estavam aprendendo. As autoras consideram que a não realização do estágio docente e esse possível distanciamento da prática inviabiliza a compreensão de questões complexas que são oriundas do dia a dia da sala de aula.

Azevedo e Cunha (2014) realizaram estudo semelhante em uma disciplina de Preparação Pedagógica ofertada a alunos de pós-graduação stricto sensu e também consideram que propiciar a formação pedagógica na pós-graduação é assumir que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão deve ser vivida pelo professor em formação.

Assim, outro meio de se proporcionar a formação inicial do professor do ensino superior é o estágio didático, uma disciplina ofertada em diversos programas de pós-graduação, consistindo em geral na inserção dos estudantes em sala de aula, supervisionados por um professor e com oportunidade de ministrar um número mínimo de aulas. Esse modelo de disciplina permite uma vivência docente, mesmo que rápida pelos estudantes, mas nem sempre é acompanhada de uma reflexão sobre docência ou formação didático-pedagógica.

No PPG em Biologia Celular da UFMG, objeto deste relato, não era diferente. No entanto, como se evidencia no contexto histórico descrito a seguir, desde 2009, vários foram os motivos que nos impulsionaram a repensar e reformular as disciplinas específicas de Estágio Didático.

É fato que desde 26 de fevereiro de 1999, por meio do ofício circular nº 028/99, a CAPES instituiu o estágio de docência obrigatório para pós-graduandos. Com a Portaria nº 52, de 26 de maio de 2000 (BRASIL, 2000), a instituição aprovou o regulamento do Programa de Demanda Social, que em seu artigo 8º, prevê a obrigatoriedade do estágio de docência, como requisito para a concessão de bolsas:

Art. 8º. Exigir-se-á do pós-graduando, para concessão de bolsa de estudos:

V – realizar estágio de docência com duração mínima de um semestre para o Mestrado e de dois semestres para o Doutorado (BRASIL, 2000).

Essa obrigatoriedade foi mantida no regulamento do Programa de bolsa Demanda Social alterado em 2002 pela Portaria CAPES nº 52, de 26 de setembro de 2002 (BRASIL, 2002) e em 2010, pela Portaria CAPES nº 76, de 14 de abril de 2010 (BRASIL, 2010a), estando essa última vigente até a presente data:

Art. 18º. O estágio de docência é parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação, sendo obrigatório para todos os bolsistas do Programa de Demanda Social, obedecendo aos seguintes critérios [...] (BRASIL, 2010a).

Em 2007, para atender a grande demanda de acesso à educação superior, o MEC instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), por meio do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007). Como meta global, o REUNI pretendia alcançar, gradualmente, ao final de cinco anos, uma ampliação do número de vagas para patamares que atingissem a relação de dezoito alunos de graduação por professor, mantendo a taxa de conclusão média de 90% nos cursos de graduação presenciais. A ampliação da oferta de educação superior pública previa ainda a reestruturação acadêmico-curricular e a renovação pedagógica, contando com o suporte da pós-graduação para o desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação.

Dentre as ações de articulação da pós-graduação com a graduação, no âmbito do REUNI, a Portaria nº 582, de 14 de maio de 2008, do MEC (BRASIL, 2008), disciplinou a concessão de bolsas de pós-graduação previstas no Programa REUNI, denominadas Bolsas REUNI de Assistência ao Ensino, a serem concedidas pela CAPES.

Art. 1º. As bolsas de pós-graduação previstas nos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais serão concedidas pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES-MEC, conforme os termos desta Portaria e da legislação em vigor.

§ 3º. O beneficiado da Bolsa REUNI de Assistência ao Ensino deverá, durante todo o período de recebimento da bolsa, desenvolver atividades acadêmicas de graduação através de auxílio à docência, em colaboração a professores efetivos responsáveis pelas disciplinas, adicionalmente a atender a todos os demais requisitos de bolsistas CAPES (BRASIL, 2008).

Em consonância com a CAPES, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Minas Gerais (CEPE/UFMG), em 30 de novembro de 2010, por meio da Resolução nº 21/2010 (UFMG, 2010b), normatiza a concessão de bolsas de Pós-Graduação para apoio ao ensino de graduação na UFMG e dispõe sobre a natureza das equipes pedagógicas e sobre as atividades a serem desenvolvidas pelos bolsistas, no âmbito do Programa REUNI. Em reconhecimento à importância da participação de pós-graduandos nas equipes pedagógicas, e respeitando as normas da CAPES - Art. 18º. Inciso IV da Portaria 76, de 14 de abril de 2010 – “o estágio de docência poderá ser remunerado a critério da Instituição, vedado à utilização de recursos repassados pela CAPES” (BRASIL, 2010a), decidiu-se inclusive remunerar os bolsistas CAPES REUNI com uma complementação de bolsa paga pela UFMG:

Art. 8º. Os bolsistas CAPES/REUNI da UFMG que atuarem no ensino de Graduação terão direito a uma complementação equivalente a 25% do valor de bolsa CAPES para a modalidade, paga pela PROGRAD, com recursos do Programa REUNI (UFMG, 2010b).

Esse conjunto de ações refletiu em desconforto entre os alunos, desde que havia tratamento diferenciado entre os bolsistas CAPES REUNI em relação aos demais. No entanto, ao invés de descontentamento por parte dos bolsistas CAPES, a tendência foi de demanda dos demais alunos bolsistas ou não para obterem igual oportunidade de aquisição de experiência didática durante a pós-graduação.

Associado a essa demanda, muitos alunos também manifestavam preocupação com o novo cenário que se desenhava nas instituições públicas federais de ensino superior, com as alterações nas normas para concurso público, determinadas pelo Decreto nº 6.944, de 21 de agosto de 2009, da Presidência da República (BRASIL, 2009), exigindo explicitação detalhada da metodologia para classificação quanto a provas de títulos, que no âmbito da UFMG, através da Resolução nº 02/2010 do CEPE/UFMG, de 11 de novembro de 2010 (UFMG, 2010a), e também de outras IFES, levou a adoção de tabela única, o BAREMA de avaliação, como referência de pontuação limite para cada quesito de avaliação na prova de títulos em concursos de magistério, valorizando a experiência não só em pesquisa e consequente número de publicações, mas também em ensino, extensão e administração.

Diante desses fatos, para atender a todas essas demandas e por compreender a importância da formação docente para os pós-graduandos, por iniciativa de alguns professores e alunos, foi então esboçada a nova proposta de estágio de docência, que resultou na criação das disciplinas Estágio Didático, descritas a seguir.

ESTÁGIO DIDÁTICO DO PPG EM BIOLOGIA CELULAR

Dentre os objetivos do PPG em Biologia Celular da UFMG inclui-se a “integração dos discentes em atividades que propiciem vivência acadêmica junto a docentes, complementando a formação de mestres e doutores”. A expectativa é de alcançar um efeito multiplicador nos cursos de ensino superior formadores de profissionais nas áreas de saúde e do meio ambiente, de professores de ensino fundamental e de outros profissionais da área biológica. Sabe-se que o número de tais cursos se expande em ritmo intenso nos últimos anos em todo o país, resultando em uma demanda crescente por docentes e pesquisadores com Pós-Graduação.

Em face dessa nova realidade, o incentivo e preparo dos alunos de mestrado e doutorado do PPG em Biologia Celular da UFMG para a docência tem sido tema de destaque e ocorre em várias frentes, como explicitado neste texto.

As disciplinas “Estágio Didático” do PPG em Biologia Celular foram criadas em 2009, na forma de Tópicos Especiais em Biologia Celular, que foi uma maneira encontrada para experimentação da proposta sem comprometer-se o núcleo da grade curricular do Programa. A proposta era oferecer formação gradual para a docência, em quatro semestres consecutivos, com carga horária de 30h cada (2h semanais), constituindo as disciplinas Estágio Didático I, II, III e IV. As atividades incluíam acompanhar o professor tutor nas aulas teóricas e práticas de uma disciplina da graduação das diferentes áreas de atendimento do Departamento de Morfologia, quais sejam: Anatomia, Embriologia ou Biologia Celular/Histologia, de livre escolha do aluno. Uma vez escolhida a área de formação, esta deveria ser mantida por todo o percurso, ou seja, do estágio I ao IV, visando o aprimoramento gradativo do aprendizado, como previsto na proposta.

Os alunos matriculados são distribuídos nas diversas disciplinas das áreas de concentração pelas quais optaram. O professor responsável por cada disciplina atua como tutor e supervisor do estágio nessa disciplina, orientando e acompanhando as atividades do discente. Esse professor é preferencialmente o orientador do aluno. Por meio desse planejamento, objetiva-se favorecer o contato do aluno com o tutor, proporcionando um trabalho de efetiva interação pedagógica. Assim, os problemas apresentados ao longo do estágio didático são diagnosticados e possíveis soluções são propostas.

Nessa fase experimental, o Estágio Didático I previa a participação do aluno apenas em aulas práticas das disciplinas da graduação. Isso gerou insatisfação, pois a atividade do pós-graduando não estava diferindo em

muito da monitoria de graduação. A carga horária foi também questionada, pois os alunos sentiram na prática que as atividades didático-pedagógicas demandavam muito mais tempo fora da sala de aula. Paralelamente, a coordenação da disciplina também percebeu a necessidade de encontros com os alunos para discussão de temas pertinentes, incluindo a troca de experiência entre eles. Faltavam-lhes momentos de estudos e reflexões sobre as questões pedagógicas.

VEIGA *et al.* (2008) consideram que, na formação para a docência no ensino superior, é muito importante abrir espaço para o diálogo e para análises sobre a prática que os alunos estiverem vivenciando, para que eles possam compreender “os problemas que vão encontrar todos os dias, os dilemas que vão enfrentar, as decisões que terão que tomar, as ações que vão realizar” (p. 72).

Assim, ações no sentido de contemplar essas críticas e observações foram gradativamente sendo incorporadas à disciplina. Em 2011, a disciplina foi reestruturada e aprovada pela Câmara de Pós-Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais, como disciplina optativa, agora constituindo parte integral da grade curricular do Programa.

Um ponto forte da disciplina foi a manutenção da formação gradual do aluno em uma área específica de conhecimento, com se segue:

- **Estágio Didático I** – é oferecida para mestrandos e doutorandos e requer que os alunos tenham cursado Biologia Celular, que é a disciplina de formação básica dos alunos do programa, mas a qual é também oferecida como disciplina eletiva ou isolada. Nessa fase, o aluno acompanha o tutor em suas aulas teóricas e práticas e participa na elaboração e condução de três aulas práticas e uma aula teórica, de disciplinas da área por ele escolhida. É importante destacar que alunos com experiência didática prévia, comprovada, incluindo monitoria na área por no mínimo um ano, podem ser liberados do Estágio I e têm o reconhecimento dos créditos equivalentes.
- **Estágio Didático II** – é oferecida para mestrandos e doutorandos e requer que os alunos tenham cursado Estágio Didático I. Além de acompanhar o tutor em suas aulas teóricas e práticas, o aluno planeja e conduz cinco aulas práticas e duas aulas teóricas de disciplinas da mesma área escolhida.
- **Estágio Didático III** – é oferecida apenas para doutorandos e requer que os alunos tenham cursado Estágio Didático II. Nessa fase, os alunos já elaboram e conduzem dez aulas práticas e três aulas teóricas, mantendo o acompanhamento ao tutor em suas aulas teóricas e práticas.
- **Estágio Didático IV** – é oferecida apenas para doutorandos e requer que os alunos tenham cursado Estágio Didático III. Na última etapa, já contando com a maior experiência do aluno, este já se torna responsável pela elaboração e condução de dez aulas práticas (cerca de 30% da carga horária da disciplina) e cinco aulas teóricas (cerca de 10% da carga horária da disciplina). A carga horária restante é completada pelo acompanhamento das aulas do tutor.

Com essa organização em quatro semestres que podem ser cursados ao longo dos seis anos de mestrado e doutorado em conjunto, permite-se o aprendizado da prática de ensino, sem afetar grandemente as demais tarefas inerentes da formação em nível de pós-graduação. Além de preparar os alunos para atividades didáticas e, conseqüentemente, torná-los mais competitivos em concursos para docentes, passou-se a dar oportunidade de formação didática a todos os alunos, independentemente de possuir bolsa, da origem da bolsa e suas regulamentações específicas (CNPq, FAPEMIG, CAPES/Demanda Social ou CAPES/REUNI).

Vale ressaltar a concepção de formação que vem fundamentando essa construção,

Formação significa a construção de conhecimentos relacionados a diferentes contextos sociais, culturais, educacionais e profissionais. Formar não é algo pronto, que se completa e se finaliza. Formação é um processo permanente. É interdisciplinar, por articular conhecimentos científicos, éticos, pedagógicos, experienciais (VEIGA, 2014, p. 330).

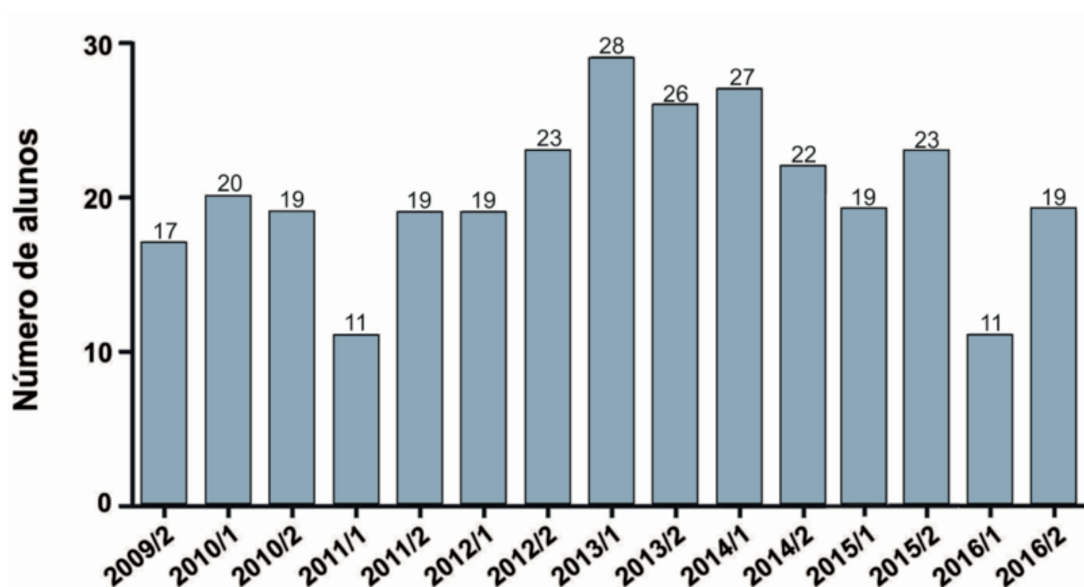
Assim, a carga horária passou a ser de 45h, sendo 30h para as atividades diretamente relacionadas às aulas assistidas e/ou ministradas na graduação e 15h destinadas a atividades comuns a todos os alunos, incluindo:

- Reuniões com a coordenação da disciplina para acompanhamento por todo grupo dos problemas enfrentados, formas encontradas de resolução dos problemas, trocas de experiências, programação de atividades comuns, sugestões de aperfeiçoamento da disciplina, dentre outros. Os encontros para trocas de experiências, denominados “Aprendendo com os pares”, merecem destaque, pela relevância que o aprendizado com os pares tem proporcionado aos alunos, que trabalham com turmas diversas, não só quanto ao conteúdo, mas também quanto ao *background* de conhecimento e interesse por disciplinas básicas.
- Participação em oficinas, aulas e palestras com professores convidados, as quais trazem como tema principal a formação didático-pedagógica, o ensino em geral, ensino nas diferentes áreas de morfologia (Anatomia, Embriologia, Citologia/Histologia), o ensino em diferentes países do mundo, metodologias pedagógicas, inovações metodológicas e outros temas afins. Para essa atividade são convidados professores de destaque nos temas abordados, os quais muitas vezes são sugeridos pelos próprios alunos. Essa foi a forma encontrada para se oferecer uma formação didático-pedagógica paralela à experiência em sala de aula, considerando que muitos alunos da pós-graduação, ou mesmo seus professores tutores, tendo optado pelo bacharelado, não passaram por formação didática na graduação.

Com essa característica dinâmica, essas 15 horas da disciplina se constroem a cada semestre, seguindo as tendências do ensino, da formação pedagógica, das metodologias aplicadas, e especialmente as necessidades e interesses dos alunos participantes, que são convidados permanentemente a serem participantes no processo de construção da disciplina.

Acredita-se que essas ações contribuíram para o aumento da procura pela disciplina nos semestres seguintes à sua reformulação em 2011 (Gráfico 1).

GRÁFICO 1 - NÚMERO DE ALUNOS DAS DISCIPLINAS ESTÁGIO DIDÁTICO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM BIOLOGIA CELULAR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, DISTRIBUIDOS POR SEMESTRE.



Fonte: Elaboração própria a partir de dados da Coordenação das Disciplinas.

Considerando o número total de alunos matriculados no Programa nos anos que sucederam a criação da disciplina, ou seja, de 2010 a 2016 (84 alunos em 2010; 106 em 2011, 120 em 2012, 116 em 2013, 128 em 2014, 106 em 2015 e 110 em 2016), já eliminados os alunos que se repetem nos dois semestres consecutivos, teve-se, respectivamente, 35%, 24%, 27%, 34%, 30%, 32% e 28% dos discentes do programa envolvidos em formação em docência. Essa proporção não pode ser considerada trivial, mas reflete uma mudança de postura dos alunos, que além de ciência e tecnologia, buscam também formação profissional adequada para atender as demandas atuais do ensino no país. Reforçando esse ponto de vista, deve ser destacado que cerca de metade dos alunos matriculados nas disciplinas de Estágio Didático o fazem de forma espontânea, sem ter a obrigatoriedade imposta pelas regras da CAPES para seus bolsistas. São também espontâneas as matrículas de 100% dos alunos dos Estágios Didáticos III e IV.

PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA

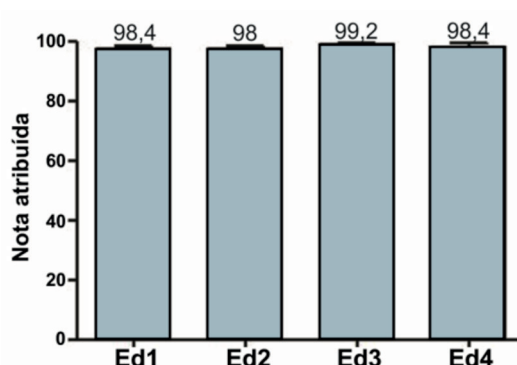
A avaliação dos alunos nas disciplinas de Estágio Didático no PPG em Biologia Celular da UFMG possui três perspectivas:

- Avaliação do tutor.
- Avaliação dos alunos da graduação atendidos.
- Relatório de atividades do estagiário de didática.

A avaliação pelo tutor leva em consideração aspectos, como: frequência e pontualidade; cumprimento das atividades propostas; qualidade das aulas teóricas ministradas (domínio do conteúdo ministrado, recursos

didáticos utilizados, sequência de ideias, adequação do conteúdo ministrado à carga horária, coerência com os objetivos da disciplina e cursos atendidos, desenvoltura, didática, domínio da turma); qualidade das aulas práticas ministradas (disponibilidade, interesse e empenho no atendimento aos alunos, além dos quesitos listados quanto às aulas teóricas); postura frente aos alunos; relacionamento com os alunos; outros que considerarem importantes. Como evidenciado no Gráfico 2, a avaliação dos pós-graduandos pelos tutores tem sido consistentemente positiva.

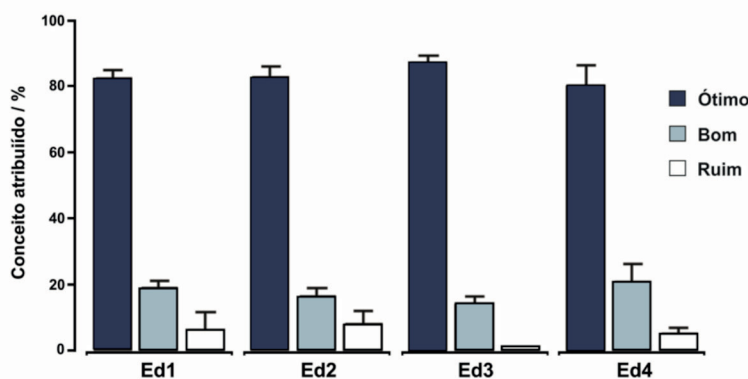
GRÁFICO 2 - AVALIAÇÃO DOS ALUNOS DE ESTÁGIO DIDÁTICO PELOS PROFESSORES TUTORES, COM BASE NA ATRIBUIÇÃO DE NOTA 0 (ZERO) A 100 (CEM), NO PERÍODO DE 2011 A 2016.



Fonte: Elaboração própria a partir de relatórios elaborados pelos professores tutores para os Estágios Didáticos I, II, III e IV (= Ed1, Ed2, Ed3, Ed4).

Os alunos de graduação também participam na avaliação da qualidade das aulas ministradas pelos pós-graduandos (Gráfico 3), preenchendo uma ficha que permite atribuir aos estagiários de pós-graduação conceito ótimo, bom ou ruim, para itens como frequência e pontualidade, capacidade didática, domínio do conteúdo ministrado, recursos didáticos utilizados, disponibilidade, empenho e conhecimento para atender as aulas práticas, bem como relacionamento com os alunos. Há ainda espaço para a manifestação espontânea do estudante sobre itens não listados na ficha.

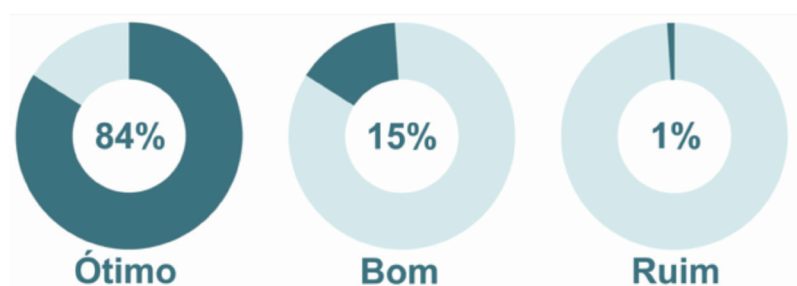
GRÁFICO 3 - DESEMPENHO POR DISCIPLINA DOS ALUNOS DE ESTÁGIO DIDÁTICO, DE ACORDO COM A AVALIAÇÃO DOS DISCENTES DA GRADUAÇÃO, NO PERÍODO DE 2011 A 2016.



Fonte: Elaboração própria a partir de avaliações feitas pelos graduandos atendidos. n = 74, 68, 44 e 40, respectivamente para os Estágios Didáticos I, II, III e IV (= Ed1, Ed2, Ed3, Ed4).

O conjunto de itens listados tem sido avaliado em sua grande maioria como ótimo (Gráfico 4). A avaliação pelos alunos da graduação é de suma importância no processo, refletindo o interesse do Estágio Didático de oferecer uma possibilidade de reorientação didática quase que em tempo real. Com as críticas recebidas, o pós-graduando tem a oportunidade de criação de novas atitudes em relação à didática e aprendizagem, procurando alternativas para melhorar seu desempenho e consequentemente sua avaliação já no semestre seguinte e ainda comparar seu desempenho ao longo dos quatro semestres.

GRÁFICO 4 - DESEMPENHO GLOBAL DO TOTAL DE 247 ALUNOS DE ESTÁGIO DIDÁTICO DE 2011 A 2016, DE ACORDO COM A AVALIAÇÃO DOS DISCENTES DA GRADUAÇÃO.

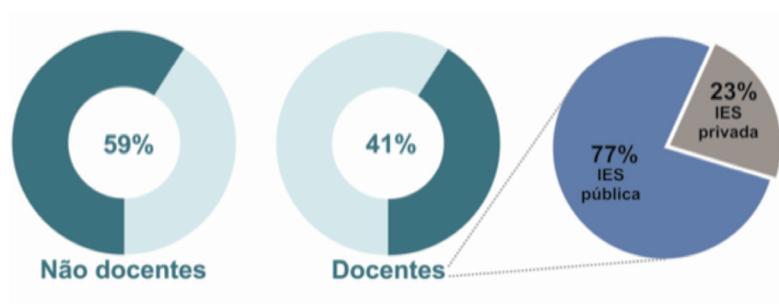


Fonte: Elaboração própria a partir de avaliações feitas pelos graduandos atendidos.

Nos relatórios de atividades dos estagiários de didática, pede-se que, além de relatar as atividades desenvolvidas, eles discutam os problemas enfrentados e ainda utilizem a oportunidade para críticas e sugestões para melhoria da disciplina, incluindo sugestões de assuntos e/ou dinâmicas relacionadas com o ensino/aprendizagem que eles gostariam de trabalhar na próxima etapa da disciplina. Os comentários e sugestões pertinentes são, na medida do possível, colocados em prática.

Além dessas três perspectivas de avaliação apresentadas, no primeiro semestre de 2017 realizou-se um estudo, por meio de questionário online, com alunos egressos do Estágio Didático IV, buscando compreender melhor as implicações dessa formação no futuro profissional desses sujeitos. Conforme mostra o Gráfico 5, grande parte deles (41%) estão atuando na docência e destes, 77%, em instituições de ensino superior (IES) públicas. Ressalta-se que dos 59% restante, aqueles que continuam investindo em formação, como pós-doutorandos.

GRÁFICO 5 - DESTINO DOS ALUNOS EGRESSOS DO ESTÁGIO DIDÁTICO IV



Fonte: Elaboração própria a partir de avaliações feitas em 2017 pelos pós-graduandos egressos do Estágio Didático IV de 2011 a 2016. n = 32.

Há elementos para inferir-se que a participação nesse processo formativo influenciou no destino profissional dos egressos, como pode ser visto nos depoimentos:

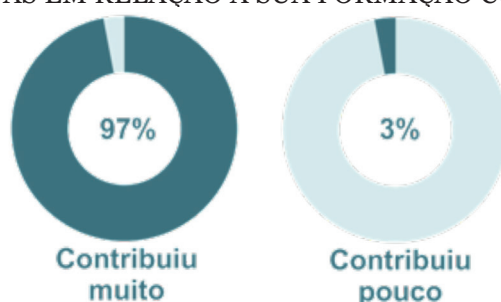
"O estágio didático melhorou minha desenvoltura em sala de aula, me deixou mais segura e mais capacitada para desenvolver minhas atividades. Além de me auxiliar em pontuações em concurso público." (Egresso21).

"Juntamente com o REUNI, foram minhas experiências prévias que validaram para minha contratação." (Egresso04).

"Pude ter experiência docente com diferentes turmas de diferentes cursos, com o auxílio e orientação de uma professora experiente. Perdi o medo de dar aulas, aprendi a me planejar, a não ter medo de improvisos, e a gostar da área docente." (Egresso19).

Nesse mesmo estudo, tem-se a percepção dos sujeitos acerca das contribuições do Estágio Didático. Os dados do Gráfico 6 demonstram que quase a totalidade dos egressos afirma que houve contribuição significativa para a prática docente.

GRÁFICO 6 - AVALIAÇÃO DOS EGRESSOS DO ESTÁGIO DIDÁTICO IV QUANTO À CONTRIBUIÇÃO DAS DISCIPLINAS EM RELAÇÃO À SUA FORMAÇÃO COMO DOCENTES



Fonte: Elaboração própria a partir de avaliações feitas em 2017 pelos pós-graduandos egressos do Estágio Didático IV de 2011 a 2016. n = 32.

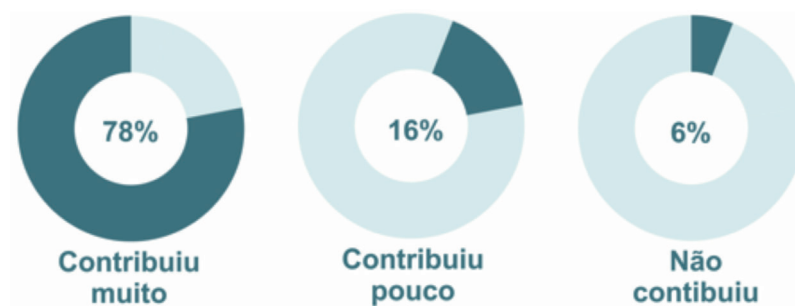
Os depoimentos a seguir exemplificam e explicitam essas contribuições:

"O Estágio Didático, na minha opinião, é fundamental para os alunos de Pós-Graduação, pois não basta saber o conteúdo da disciplina que você pretende lecionar. A vivência do ambiente da sala de aula e de todas as demais atribuições de um Docente do Ensino Superior é vital, e fez toda a diferença para que eu conseguisse atingir o meu grande objetivo, de trabalhar como Professor e Pesquisador em uma instituição pública renomada como a UFMG." (Egresso36).

"O estágio didático teve uma grande contribuição na minha formação docente, pois na época eu lecionava algumas aulas como bolsista REUNI e pude trabalhar na prática os conteúdos que eram propostos nas aulas do estágio didático. Nessa época eu conheci a proposta de atividade com os mapas conceituais e consegui convencer meu tutor do REUNI a aplicar para os nossos alunos da turma que lecionávamos, o resultado foi surpreendente. Hoje tenho muito mais segurança e consigo trabalhar de uma forma mais harmônica aqueles conteúdos que os alunos têm mais dificuldade." (Egresso20).

Os egressos avaliaram também as atividades de formação pedagógica, como palestras, oficinas e reuniões do grupo para troca de experiências. O Gráfico 7 traz os percentuais dessa avaliação.

GRÁFICO 7 - AVALIAÇÃO DOS EGRESSOS DO ESTÁGIO DIDÁTICO IV QUANTO À CONTRIBUIÇÃO DAS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA, OFERECIDAS EM PARALELO COM A EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA DA GRADUAÇÃO, PARA SUA FORMAÇÃO DOCENTE



Fonte: Elaboração própria a partir de avaliações feitas em 2017 pelos pós-graduandos egressos do Estágio Didático IV de 2011 a 2016. n = 32.

OS DEPOIMENTOS DE EGRESSOS REFORÇAM ESSES DADOS:

“Como não tenho formação em licenciatura, foi excelente ter contato próximo com a área da educação e abordar temas com que antes eu nunca tive contato.” (Egresso21).

“As palestras foram de grande importância, pois pude aprender cada vez mais sobre didática, elaboração de plano de aula, além de ouvir a experiência das pessoas envolvidas nas palestras e dos colegas de curso.” (Egresso31).

“A troca de informações com nossos pares nos ajuda a solucionar problemas. Várias das palestras nos deram orientações de como melhorar nossas aulas e postura em sala.” (Egresso19).

De fato, as avaliações apresentadas acima mostraram que as estratégias formativas, como a contribuição das atividades didático-pedagógicas e as palestras ministradas no período do estágio didático, alcançaram um objetivo primordial: a preparação didática dos alunos e a melhoria nas competências dos professores para a docência no Ensino Superior.

ALGUNS DESDOBRAMENTOS

A partir das discussões e trocas proporcionadas pelas disciplinas de Estágio Didático, algumas ações foram implementadas, sempre com o intuito de favorecer o processo de ensino e aprendizagem nos cursos de graduação em que atuavam os estagiários.

Criação de nova disciplina - Uma dificuldade percebida ao longo dos primeiros dois anos de criação do Estágio Didático foi que, pelo próprio foco do PPG em Biologia Celular, que é só uma parte da morfologia, alguns alunos não estavam tão bem preparados para as disciplinas de Histologia Sistemática. Para atender a essa demanda, foi criada a disciplina “Citoarquitetura de Órgãos e Sistemas – prática de ensino”, ação que reflete o interesse do programa em preparar o aluno para a docência.

Criação de Videoteca - Os alunos desenvolveram a Videoteca de Morfologia com o objetivo de disponibilizar material didático complementar para as aulas das disciplinas de graduação nas áreas de morfologia. Com essa iniciativa, além do alvo primário, que eram os alunos e professores do Departamento de Morfologia e treinamento dos estagiários, alcançou-se divulgação ampla para outros interessados. Depoimento de um egresso:

“Uma atividade que muito contribuiu com a minha formação foram os trabalhos em grupo para a produção de vídeo-aulas. Achei uma experiência muito enriquecedora, aprendi muito com as aulas desenvolvidas pelo meu grupo e, principalmente, com as aulas dos colegas dos outros grupos. Depois, em minhas aulas como Professor voluntário do Departamento, usei as vídeo-aulas produzidas pelo meu grupo e uma outra feita por colegas da disciplina, metodologia amplamente aprovada pelos alunos, pois propiciou a eles ver de maneira dinâmica aquilo que eu explicava. Foi uma grande experiência. Essas aulas foram, posteriormente, disponibilizadas na videoteca do Site do Departamento de Morfologia, para docentes e alunos.” (Egresso36).

Criação do Curso de Férias - Em 2012, foi criado o Curso de Férias, “Atualização e Aplicação em Biologia Celular”. O curso é coordenado e ministrado por discentes do Programa e foi estruturado para um público alvo que inclui preferencialmente educadores do ensino médio, mas que nos últimos anos tem recebido grande procura de graduandos, pós-graduandos e profissionais de áreas variadas. Desde a sua criação até a última edição em 2017, o Curso de Férias tem sido ofertado anualmente, com carga horária total de 40 horas, com comissão organizadora composta muitas vezes por 100% de alunos ou ex-alunos de Estágio Didático.

A formação dos alunos para o ensino refletiu de forma positiva no desempenho deles nos concursos internos para preenchimento das vagas destinadas aos bolsistas REUNI, sendo que todos os bolsistas REUNI foram alunos de Estágio Didático. Não por acaso, isso se reflete também no sucesso extramuros dos alunos, como exemplificado pelo fato de que dos 48 alunos que concluíram os quatro estágios didáticos até o segundo semestre de 2016 inclusive, 36 já defenderam tese e desses egressos, nove foram aprovados em concurso público para preenchimento de vagas de professor efetivo em importantes instituições públicas federais do país, além de seis em instituições privadas. Ainda, sete egressos atuaram no ensino de graduação como bolsistas REUNI, e oito são ou foram professores substitutos ou voluntários nas disciplinas em que desenvolveram o estágio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não são muitas as iniciativas de formação (inicial ou continuada) e de apoio pedagógico ao professor universitário por parte das instituições de ensino superior brasileiras (AZEVEDO e CUNHA, 2014). E, embora a formação inicial para o magistério superior esteja ganhando espaço por meio de diferentes ações, como as analisadas por Veiga et al. (2008), por Azevedo e Cunha (2014) e como a que compartilhamos neste texto, essas ações ainda são incipientes, ou estão em segundo plano ou até mesmo são inexistentes em muitas instituições de ensino superior.

Este artigo trouxe o relato de uma experiência de formação para a docência no ensino superior, vivenciada por mestrandos e doutorandos do PPG em Biologia Celular da UFMG. Conforme descrito, essa formação se dá por meio da disciplina de Estágio Didático, organizada em quatro módulos semestrais e que busca, em cada módulo, articular a prática com a teoria, concordando com Veiga et al. (2008), no sentido de que a vivência da prática docente é fundamental para a formação dos futuros professores. E se essa vivência se dá em paralelo com o espaço de estudos e discussões sobre a docência, tem-se a formação baseada na ação-reflexão-ação.

Ao tratar da importância da formação contextualizada na prática, Cunha (2014) argumenta que as situações e os problemas oriundos do cotidiano não podem ser tratados simplesmente com o uso de métodos e técnicas prescritos teoricamente, não se pode pensar em “uma aplicação linear da teoria à prática” (p. 792). É na socialização dos desafios enfrentados e na busca coletiva pelas soluções que a experiência se torna uma referência para a reflexão teórica. A autora defende ainda que se a postura investigativa da pesquisa também fundamentar a prática pedagógica, tem-se uma formação docente que abre espaço ao “aprender com a experiência, devidamente teorizada” (p. 800).

Pelo fato do objetivo central da pós-graduação ser a pesquisa, os pós-graduandos encontram-se muito envolvidos com a obtenção de dados inéditos de pesquisa que garantam suas teses e dissertações, com conteúdo de qualidade suficiente para garantir a publicação dos dados em periódicos científicos de impacto na área de atuação escolhida. Não obstante, ao concluírem seus cursos, os mestres e doutores brasileiros passam a atuar primordialmente nas instituições de ensino superior, proporção essa que gira em torno de 66%, conforme dados do Plano Nacional de Pós-Graduação (BRASIL, 2010b). Mas vale dizer que ter conhecimento técnico-científico não se traduz necessariamente em tornar-se professor. A formação didático-pedagógica deve ser parceira inseparável nesse processo.

Acredita-se que “a busca pela excelência no ensino deveria ser considerada algo precioso e meta a ser atin- gida na universidade, tanto como a meta da excelência na pesquisa” (AZEVEDO e CUNHA, 2014, p. 103). As autoras reforçam que a articulação entre a aprendizagem das atividades de pesquisa e a aprendizagem das atividades de docência produz um saber mais significativo sobre o papel da universidade e do professor universitário.

Nesse sentido, existe a ação indutora de agências financiadoras da pós-graduação, que colocam de forma imperativa a participação em estágio de docência. Mas, aqui caberia a pergunta: “Exigência ou Oportunidade?” Diante dos dados aqui apresentados, referentes ao estágio em docência implantado no PPG em Biologia Celular, nos arriscamos a responder que, sabiamente, a maioria dos discentes tem encarado a iniciativa como oportunidade. O cumprimento da exigência da CAPES é realidade para a minoria que procura a formação didática. Esse é um indício positivo de que há maior conscientização de que é possível integrar ensino e

pesquisa durante a pós-graduação, e que essa parceria só faz contribuir para uma formação profissional mais completa e que favorece o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem de discentes da docência do ensino superior.

Sabemos que a formação pedagógica do professor é algo bastante desafiador, bem como consideramos que não há garantias de que um processo formativo assegure um bom desempenho em sala de aula. No entanto, o processo de formação pedagógica como prática formativa propicia a reflexão e consciência, compreensões importantes que ampliam a qualidade da docência. Assim, este relato é um “parar para pensar a docência” em um ambiente complexo que é a pós-graduação *stricto sensu*. O formato da disciplina aqui descrita foi construído e reconstruído a partir de leituras do contexto, das contribuições dos sujeitos envolvidos, dos estudos e experiências compartilhados por outros autores e das orientações da legislação. Sabe-se que não é o modelo ideal e pronto, mas um passo importante nessa busca, justamente por percebê-la como um processo de construção permanente nesse desafio de formar pedagogicamente o professor para o ensino superior.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Ana Lúcia. Saberes e práticas no cotidiano da universidade: problemas e perspectivas. In: MELO, Geovana Ferreira; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula (Org). *Didática e Docência Universitária*. Uberlândia: EDUFU, 2012, p. 141-160.

ASSIS, Renata Machado; BONIFÁCIO, Naiêssa Araújo. A formação docente na Universidade: Ensino, Pesquisa e Extensão. *Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados/MS, v. 1, n. 3, p. 36-50, set/dez. 2011.

AZEVEDO, Maria Antônia Ramos; CUNHA, Maria Isabel. Formação para a docência no âmbito da Pós-Graduação na visão dos seus formadores. *Educação Unisinos*, v. 18, n. 1, p. 97-106, jan./abr. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394>. Acesso em: 23 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Portaria nº 52, de 26 de maio de 2000. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/relatorios/Portaria52_Regulamento_DS.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Portaria nº 52, de 26 de setembro de 2002. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/relatorios/Portaria52_RegulamentoDS.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Brasília, DF, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 25 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 582, de 14 de maio de 2008. Brasília, DF, n. 92, p. 19, 15 de maio de 2008. Seção 1.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 6.944, de 21 de agosto de 2009. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6944.htm>. Acesso em: 25 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Portaria nº 76, de 14 de abril de 2010. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 73, p. 31, 19 de abril de 2010(a). Seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020. Brasília, DF, 2010(b). Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/PNPG>>. Acesso em: 25 jul. 2016.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 29 jul. 2016.

CONCEIÇÃO, Juliana Santos; NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e professores iniciantes: dialogando sobre a formação de professores para o ensino superior. *Revista Docência do Ensino Superior*. Belo Horizonte/MG, v. 5, n. 1, p. 9-36, abr. 2015.

CUNHA, Maria Isabel. Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores?. *Avaliação*, Campinas (UNICAMP), v. 19, n. 3, p. 789-802, nov. 2014.

GIL, Antônio Carlos. *Didática do Ensino Superior*. São Paulo: Atlas, 2007.

MASETTO, Marcos Tarciso. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

OLIVEIRA, Hailton Barreiros, et al. A formação pedagógica de professores na pós-graduação stricto sensu: os casos UFU e UFMG. *Póiesis Pedagógica*, Catalão/GO, v. 9, n. 2, p. 3-19, ago/dez. 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no Ensino Superior*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

UFMG. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE. Resolução nº 02/2010, de 11 de novembro de 2010. Belo Horizonte, MG, 2010(a). Disponível em: <<https://www2.ufmg.br/sods/Sods/Conselho-Universitario/Documentos/Resolucoes-Complementares>>. Acesso em: 29 jul. 2016.

UFMG. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE. Resolução nº 21/2010, de 30 de novembro de 2010. Belo Horizonte, MG, 2010(b). Disponível em: <<https://www2.ufmg.br/sods/Sods/Conselho-Universitario/Documentos/Resolucoes-Complementares>>. Acesso em: 29 jul. 2016.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. et al. Docência Universitária: formação pedagógica no âmbito da pós-graduação. *Linhas Críticas*, Brasília (UnB), v. 14, p. 61-77, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. A docência na educação superior e as didáticas especiais: campos em construção. *Educação*, Santa Maria (UFSM), v. 36, p. 455-464, set./dez. 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba (PUCPR), v. 14, p. 327-342, maio/ago. 2014.